

Chapter 7

Musikklærerstudenters profesjonsutvikling i OASE

Et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole om lokal forankring av Den kulturelle skolesekken

SIGNE KALSNES

Den kulturelle skolesekken (DKS) gir muligheter for tettere sammenkobling mellom utøvende og pedagogisk virksomhet i stillingen som kulturskolelærer, der lærerens utøvende kompetanse kan ivaretas på ulike måter – gjennom kunstnerisk utøvelse, musikk- og kunstproduksjon og iscenesettelse av prosjekter der elevene i både grunnskole og kulturskole er utøvere. I OASE-prosjektet er det nettopp denne dobbelte kompetansen – den utøvende og den pedagogiske – som utfordres gjennom ulike formidlingssituasjoner – *oaser* – i et samarbeid mellom grunnskolen og kulturskolen og på grunnskolens arena. Denne artikkelen tar utgangspunkt i en studie om musikklærerstudenters praksis i OASE. Studien har et kombinert utdannings- og kulturpolitisk perspektiv, og fokuserer på studenters utvikling av musikklæreridentitet og profesjonsforståelse i spennet mellom undervisning i grunnskole og kulturskole og utøving og formidling av musikk til barn og ungdom. Artikkelen drøfter denne tematikken med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hva skjer med*

musikklærerstudentenes utvikling av musikklæreridentitet og profesjonsforståelse i møte med OASE?

Den kulturelle skolesekken som bakgrunn for OASE-prosjektet

Den kulturelle skolesekken (DKS) er en nasjonal satsing som skal bidra til at alle skoleelever i Norge får møte profesjonell kunst og kultur av alle slag – musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv. Satsingen er et samarbeidsprosjekt mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, og har sin bakgrunn i handlingsplanen *Broen og den blå hesten* (KD og KUF, 1996), som både la vekt på at skoleelever skulle få tilgang til kunst av høy kvalitet og at de samtidig måtte få utfolde egne skapende evner. Dette skulle skje i et samarbeid mellom skolen og kulturlivet, og disse intensjonene ble skrevet inn i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97, og senere i Læreplanen for Kunnskapsløftet – K06. I løpet av 1990-årene utviklet og etablerte flere fylkeskommuner og kommuner modeller for en helhetlig kunst- og kulturformidling til grunnskolen og videregående opplæring. Disse initiativene banet vei for satsingen på Den kulturelle skolesekken som en nasjonal ordning i 2001, da Kulturdepartementet for første gang bevilget øremerkede midler. Utdannings- og forskningsdepartementet bevilget samme år midler til kompetanseutvikling for å legge til rette for samarbeid mellom skole- og kultursektor og forankring av ordningen i skolens læreplan. Siden den gang har Den kulturelle skolesekken utviklet seg til en varig ordning som omfatter alle landets grunnskoler og etter hvert også videregående skoler, og begge departementer har fulgt opp med stortingsmeldinger¹ som har dannet grunnlag for arbeidet med og videreutvikling av Den kulturelle skolesekken. I 2006 ble ordningen evaluert, og i 2007 iverksatte Kunnskapsdepartementet strategien *Skapende læring*, der intensjonen er mer egenaktivitet for elevene i DKS og bedre forankring av ordningen i skolens faglige virksomhet. Stortinget har definert at målene for Den kulturelle skolesekken skal være:

¹ *Stortingsmelding nr. 38, (2002–2003): Den kulturelle skolesekken. Kulturdepartementet. Stortingsmelding nr. 39 (2002–2003): Ei blot til lyst – Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen. Utdannings- og forskningsdepartementet. Stortingsmelding nr. 8 (2007–2008): Kulturell skolesekk for framtida. Kulturdepartementet*

- å medverke til at elevar i skulen får eit profesjonelt kunst- og kulturtilbod
- å leggje til rette for at elevar i skulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og utvikle forståing for kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål (<http://den-kulturelleskolesekken.no/om/historie/>)

Som prinsipp er det nedfelt at Den kulturelle skolesekken skal favne alle elevar i skolen. Ordningen skal representere kulturelt mangfold, høy kvalitet, og sikre regelmessige tilbud og varierte formidlingsmåter. Samtidig legger prinsippene for DKS føringer for *lokal forankring* og *eierskap i den hensikt å sikre* entusiasme og rom for mange lokale varianter, slik at alle skal kunne kjenne eierskap til DKS. Det er her kulturskolen, den utøvende kulturskolelæreren og OASE-prosjektet kommer inn i bildet.

OASE-prosjektet

OASE er et kunstfaglig og pedagogisk utviklingsprosjekt. Prosjektets idé er kulturskoleutvikling med fokus på kulturskolelæreren som kunstner og pedagog, og med en sentral rolle i å forankre arbeidet med Den kulturelle skolesekken (DKS) lokalt i kommunen. Prosjektets siktemål har vært å utvikle kulturskolens kompetanse i forhold til musikk- og kunstformidling til barn og unge og arbeidet med Den kulturelle skolesekken. OASE har lagt *målsettingene for DKS* og intensjonen om *lokal forankring*, *elevmedvirkning* og *samarbeid mellom aktørene* til grunn for arbeidet. Prosjektet har derimot ikke vært en del av det offisielle DKS-tilbudet i de medvirkende kommunene.

I forbindelse med ulike programmer for kunst- og kulturformidling i skolen², eksisterer det et begrepsapparat som gir assosiasjoner bl.a. om rollefordelingen mellom kulturlivet og kunstnerne på den ene siden, og grunnskolen, lærerne og elevene på den andre siden. Eksempler på slike begreper er *produksjon*, *musikkformidling*, *forestilling*; og de skaper gjerne assosiasjoner til elevene som «passive» mottakere av et kunst- eller kulturtilbud som er skapt av kunstnere utenfor skolen og deretter tilbudt skolen (Kalsnes, 2012). OASE-prosjektets fokus på den aktive og medvirkende eleven utløste behov for et nytt begrep, og *oase* – i betydningen

2 Den kulturelle skolesekken, Rikskonsertenens skolekonserter mm

kilde – ble derfor valgt som betegnelse både på prosjektet som helhet og på de kunstneriske møtene – verkstedene, forestillingene og konsertene – som ble til i samarbeid mellom grunnskolens og kulturskolens lærere og elever og musikk lærerstudentene.

En sentral intensjon i OASE har vært å utvikle samarbeidet med grunnskolen som likeverdig samarbeidspartner, og prosjektet har derfor hatt *samhandling* mellom grunnskole og kulturskole i fokus. OASE har også hatt ambisjon om å utvikle sider ved kulturskolens virksomhet som vil være av betydning for kulturskolens rolle som ressurs senter for grunnskolen, der erfaringene bl.a. kan skape fornyelse i arbeidet med Den kulturelle skolesekken og bidra til at DKS og skolens opplæring henger bedre sammen. Oasegruppene har imidlertid stått fritt mht. valg av organisering og formidlingsform i sine respektive oaser. De formidlingsformene som er gjennomført kan grupperes i tre ulike kategorier:

1. workshop (verksted) med elevene – en dialogisk formidlingsform med høy grad av elevaktivitet,
2. konsert/ forestilling med både elever og lærere / studenter som utøvere – her har både kulturskole- og grunnskoleelever vært aktive deltakere, og
3. tradisjonell skolekonsert / forestilling uten elevinnslag – også betegnet som monologisk formidling.

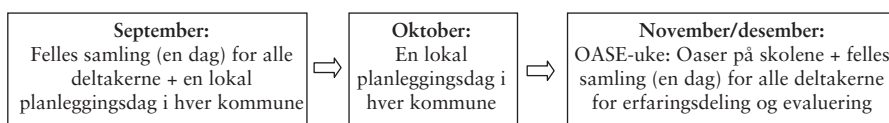
Innholdsmessig har hovedvekten ligget på musikk, men flere uttrykk er trukket inn: film, visuell kunst, dans, drama og lokale kulturuttrykk. Til sammen har det blitt gjennomført nærmere 60 oaser, der musikk lærerstudentene har deltatt i halvparten.

OASE-prosjektet er utviklet gjennom to faser – OASE I i perioden januar 2006 til august 2008 med de fire kommunene Asker, Lørenskog, Sørums og Vestby som prosjekteiere, Norges musikkhøgskole som samarbeidspartner, og med økonomisk støtte fra Norsk kulturskoleråd. OASE II startet opp i august 2008 og ble sluttført våren 2011. Prosjektet mottok i denne perioden støtte fra Utdanningsdirektoratet gjennom midler knyttet til tiltak 13 i *Skapende læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007), med følgende kommuner som deltakere: Asker, Bærum, Kragerø, Lørenskog, Sørums og Ås. Samarbeidspartnere har vært Norges musikkhøgskole, Norsk kulturskoleråd region øst og organisasjonen Musikk i Skolen. Musikk lærerstudenter i Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved Norges musikkhøgskole har hatt praksis i prosjektet hver høst i hele prosjektperioden. Totalt har rundt 100 personer deltatt i OASE siden prosjektet

startet, hvorav 29 kulturskolelærere, 12 grunnskolelærere og 47 musikk-lærerstudenter. En mer detaljert beskrivelse av OASE kan leses i prosjekt-rapporten (Kalsnes, 2012).

Musikklærerstudentenes praksis i OASE

Praktisk pedagogisk utdanning (PPU)³ ved Norges musikkhøgskole har som målsetting å kvalifisere studentene for ulike musikkpedagogiske yrkesfunksjoner i samfunnet. Studiet tar derfor sikte på at studentene skal utvikle bred musikkpedagogisk kompetanse og kjennskap til store deler av det musikkpedagogiske feltet (Studieplan for praktisk pedagogisk utdanning ved Norges musikkhøgskole). Å kunne delta i et utviklingsprosjekt som OASE gir musikklærerutdanningen mulighet for å kombinere en autentisk og relevant praksis for studentene med ønsket om å bidra til *utvikling* av forholdet mellom utdanningen og yrkesarenaen og *dialog* med praksisfeltet. PPU-studentenes praksis i OASE utgjorde til sammen to ukers prosjektpraksis av studiets samlede praksisomfang på 14 uker. Studentene ble fordelt på de ulike oasegruppene (en i hver kommune med 2–4 studenter i hver gruppe), og praksisen ble organisert i høstsemesteret på følgende måte:



Oasegruppene bestod av kulturskolelærere, grunnskolelærer (i den utstrekning det var mulig) og studenter (bare høstsemesteret). Kulturskolelærerne og grunnskolelærerne hadde ingen veiledningsfunksjon overfor studentene – tanken var snarere at lærerne og studentene skulle være likeverdige kolleger i et praksisfellesskap. Veiledning ble først og fremst gitt til oasegruppene på samlingene og gruppene kunne etter behov benytte seg av en prosjektveileder. Studentenes praksis ble i tillegg forankret i pe-

³ PPU er et ett-årig fulltidsstudium (alt. deltidsstudium over to år) som gir formell undervisningskompetanse for tilsetning i skoleverket. Studiet består av pedagogikk 30 studiepoeng, fagdidaktikk 30 studiepoeng og 12–14 uker undervisningspraksis i grunnskole, kulturskole og videregående opplæring. Studiet bygger på fullført fagutdanning på minimum bachelornivå.

dagogikkfaget gjennom ulike perspektiver på musikk- og kunstformidling og – opplæring til barn og unge, der tematikk om Den kulturelle skolesekken, samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, Kulturskoleløftet og kulturskolen som ressurscenter inngikk.

Gjennom PPU-studiet skal studentene utvikle sin *profesjonskompetanse*. Begrepet kan forstås som en fellesbetegnelse som rommer musikkklæreridentitet og profesjonsforståelse i tillegg til de kompetanseområdene som er beskrevet i Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). I denne artikkelen som handler om studentenes utvikling av læreridentitet og profesjonsforståelse, er det særlig den sosiale kompetansen og endrings- og utviklingskompetansen vi skal se nærmere på, i tillegg til ulike perspektiver på musikkklæreridentitet.

Teoretiske perspektiver

En rekke utviklingstrekk innenfor det musikkpedagogiske feltet peker i retning av en utvidelse eller endring av den mer tradisjonelle musikkklærerrollen vi finner i grunnskole eller kulturskole. For grunnskolen gjelder føringene i læreplanen om at skolen skal samarbeide med f.eks. kunst- og kulturliv og kulturskolen i den hensikt å gi elevene muligheter for å utvikle evnene og talentene sine videre gjennom aktiv deltakelse i sosiale og kulturelle aktiviteter. Slikt samarbeid med andre offentlige instanser som har ansvar for læring, utvikling og oppvekstmiljø blant barn og unge – eksempelvis kulturskolen – er en sentral oppgave for grunnskolen, og gir musikkklæreren nye faglige og pedagogiske utfordringer og muligheter i møte med aktører utenfor skolen. Utviklingen av kulturskolens rolle som kommunalt ressurscenter medfører i særlig grad nye utfordringer, både i form av mer allsidige undervisningsoppgaver, flere og mer varierte elevgrupper, mer utøvende formidlingsvirksomhet og flere samarbeidsoppgaver mellom aktører i, mellom og utenfor skoleslagene, eksempelvis i realiseringen av Den kulturelle skolesekken ⁴.

Denne utviklingen utfordrer også læreridentiteten og profesjonsforståelsen – evnen til å kunne «lese», analysere og forstå det musikkpedagogiske feltet – og dermed profesjonskompetansen til en musikkklærer. For

⁴ Se f.eks. *Skapende læring – Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007–10*. Kunnskapsdepartementet 2007.

musikklærerstudenter handler det å kvalifisere seg for profesjonell yrkesutøving både om å tilegne seg relevante kunnskaper og ferdigheter, om å identifisere seg med yrkesfeltet og musikklærerprofesjonen, og ikke minst om å identifisere seg selv som profesjonell utøver i det musikkpedagogiske feltet (Heggen, 2008). Utvikling av identitet står dermed sentralt i profesjonskompetansen, både i form av *personlig identitet* (meg som musikk-lærer) og *profesjonsidentitet* (meg som musikklærer og deltaker i et profesjonskollektiv), der det kollektive innebærer å slutte opp om profesjonens felles symboler, formål og arbeidsmåter. Heggen skiller imidlertid mellom *profesjonsidentitet* og *profesjonell identitet* (2008, s. 324), der den siste har med personlig identitetsutvikling knyttet til utøving av yrkesrollen å gjøre. Her snakker vi om hvilke egenskaper, verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som konstituerer læreren som god yrkesutøver – altså lærerens tenkning om egen yrkesrolle nå og i fremtiden. For studenter i en utøvende musikklærerutdanning har vi i tillegg med utvikling av flere profesjonelle identiteter å gjøre – *læreridentitet* og *musikeridentitet*, for ikke å si læreridentiteter og musikeridentiteter. Det kan derfor være hensiktsmessig å snakke om *profesjonsidentitet* som en samlande betegnelse på den eller de yrkesidentiteter som musikklærerstudentene utvikler gjennom utdanningen og i møte med varierte praksiser og yrkesarenaer i det musikkpedagogiske og musikkulturelle feltet.⁵ Jeg velger dermed å se på profesjonsidentiteten som noe mer enn bare den kollektive identiteten, og mener den må romme både personlig identitet og profesjonell identitet (jeg anser disse begrepene som tilnærmet synonyme slik Heggen bruker dem) i tillegg til den kollektive identiteten. Den kollektive identiteten er slik sett «avhengig av» den personlig / profesjonelle identiteten, og mens vi må anta at det er mulig å utvikle personlig / profesjonell identitet som musikklærer uten å ha særlig sterk følelse av kollektiv identitet, er det neppe mulig å utvikle den kollektive identiteten uten de andre.

Musikklæreridentiteten og musikeridentiteten kan både komplettere hverandre positivt og stå i motsetning til eller i veien for hverandre. I utdanningsinstitusjoner som har hovedvekten av sine utdanninger knyttet til utøvende og skapende musikkfag, skaper dette særlige utfordringer for

5 Ved Norges musikkhøgskole er målet for musikklærerutdanningen at studentene skal utvikle selvstendig kunstnerisk kompetanse, kreativitet og formidlingsevne, bred forståelse av musikk som kunstart, evne til kritisk refleksjon og nyskapende tenkning, slik at de blir kvalifisert til musikkpedagogisk virksomhet i grunnskolen, i musikk- og kulturskolen, i videregående opplæring, i det frivillige musikklivet og til virksomhet som musiker i det profesjonelle musikklivet.

musikklærerutdanningen mht. studentenes sosialisering til lærerrollen. Bouij uttrykker det slik:

[...] det finns en stark konkurrens om rangen att bära rollidentiteten musiker under musikhögskoletiden. Individer som inte förmår att behålla eller uppnå denna rang, måste finna någon annan trovärdig position, ofta är det en mer eller mindre påtvingad rollidentitet som lärare (Bouij, 1999, s. 83)

Sosialiseringen handler ikke bare om musikk lærerstudentenes egne prioriteringer mellom utvikling av eksempelvis utøvende og pedagogisk kompetanse, men like mye om utdanningsinstitusjonenes vektlegginger, prioriteringer, skjulte verdihierarkier og skolekoder (Bouij, 1999; Kalsnes, 2004). Bouij illustrerer sosialiseringsprosessen mot en yrkesidentitet som valg av ulike *rolleidentiteter* studenter kan foreta (Bouij, 1999, s. 83), der vi kjenner igjen dimensjoner som musiker versus lærer, musikant versus interpret og bred versus smal musikalsk allsidighet.

Læreridentiteter kan betraktes som noe vi som enkeltpersoner eller grupper konstruerer ved hjelp av tilgjengelige *identitetsressurser*, og i kombinasjonen av slike oppstår ulike identiteter (Søreide, 2010). En slik ressurs er eksempelvis *subjektsposisjonen*, som består av «et sett med verdier, praksiser eller tenkemåter som personer kan identifisere seg med eller avvise» (Weedon i Søreide, 2010, s. 69). Søreide gir følgende eksempler på subjektsposisjoner som er tilgjengelig for lærere: «læreren som individorientert», «læreren som fagsentrert», «læreren som samarbeidsvillig», «læreren som god kollega», «læreren som en snill person», «læreren som elevsentrert», og hevder at vi konstruerer læreridentiteten vår gjennom å akseptere, avvise og kombinere et spekter av slike subjektsposisjoner (ibid.). Hun påpeker videre at en lærer kan identifisere seg med noen subjektsposisjoner i én situasjon og andre i andre situasjoner, at subjektsposisjonene som er tilgjengelig for lærere endres over tid og i takt med endringer i samfunnet, og at dette også innebærer at læreres identitet endres etter hvilken kontekst og livssituasjon de befinner seg i (ibid., s. 70).

Ser vi nærmere på læreridentiteten som del av musikk lærerens profesjonsidentitet, kan vi tenke oss at musikk lærerstudenter inntar ulike posisjoner, – fagsentrerte eller elevsentrerte, og kanskje også influert av den musikeridentiteten de har utviklet. Eksempler på ulike musikk læreridentiteter er «læreren som musiker» der musikeridentiteten er sterkere enn læreridentiteten og man oppfatter seg som lærer i kraft av å være dyktig musiker, «den fagsentrerte musikkpedagogen» som først og fremst er opptatt av sin musikkdisiplin, «breddepedagogen» som ivaretar mange

ulike musikkopplærings-funksjoner, «klasseromslæreren» som underviser alle barn i grunnskolens musikkfag, eller «talentutvikleren» som underviser en utvalgt gruppe elever på høyt instrumentalt nivå.

Identitet kan altså betraktes som noe ikke statisk som endres over tid – påvirkelig av kontekster og av forandringer i samfunnet – i tråd med en konstruktivistisk forståelse av identitet og identitetsdanning. En slik forståelse av læreridentitet står dermed i kontrast til en oppfatning av identitet som en stabil og uforanderlig del av vår personlighet, og kan være fruktbar når vi drøfter musikkklæreridentitet i lys av utviklingen og endringene i det musikkpedagogiske feltet.

Tilsvarende kan vi tenke oss utvikling av musikeridentitet. Ikke bare kan man som profesjonstudent gjenkjenne seg selv i konkrete yrkesroller – eksempelvis orkestermusiker, bandmusiker eller solist – med de faglige kravene dette innebærer. Studentene identifiserer seg også med verdier og kunnskaper som disse rollene kan gi uttrykk for (Heggen, 2008, s. 322), eksempelvis holdninger til formidlingssituasjonen, til publikum, til egen formidlerrolle, til kvalitetsbegrepet og til musikkens verdi og funksjon, for å nevne noen sentrale aspekter. Særlig i arbeidet med Den kulturelle skolesekken (DKS) – der barn og ungdom er målgruppen og skolen rammen for musikkformidlingen – utfordres etablerte holdninger, og dermed både lærer- og musikeridentiteter. Dette kan vi se i evalueringen av DKS som NIFU STEP gjennomførte i 2006, der elevenes, lærernes og skolens rolle versus musikernes og kunstneres rolle problematiseres. Her benyttes begrepene *monologisk* og *dialogisk* formidling om henholdsvis den tradisjonelle skolekonserten eller teaterforestillingen der elevene og lærerne har rollen som mottakere og kunstnerne er avsendere, og formidlingsformer der elevene og lærerne er aktive deltakere i ulike typer kunstneriske prosesser og aktiviteter (Borgen & Brandt, 2006). I tillegg til å illustrere forskjellige formidlingsformer, bidrar begrepene *monologisk* og *dialogisk* til å belyse ulike musikerroller eller -posisjoner, og dermed sier de oss også indirekte noe om musikeridentiteter. Tar vi utgangspunkt i at det i en og samme musikk- eller kunstformidlingssituasjon kan være mange sett av kvalitetskriterier som er satt i spill – kunstnerisk kvalitet, kvalitet i skolens faglige og praktiske forberedelser, formidlingskvalitet og relevanskvalitet – så møter vi raskt spørsmålet om hvem og hva som skal avgjøre kvalitet og relevans når kunst og kultur og elever møtes (Borgen & Brandt, 2006, s. 98; Solhjell, 2001). Eller for å parafrasere utsagnet «si meg hvilken musikk du liker, og jeg skal si deg hvem du er» (Ruud & Kvifte, 1987), kunne en parallell være: *si meg hvilket publikum og hvilke formidlingsformer du velger og jeg skal si deg hvem du er som musiker.*

Gjennom å reise motforestillinger til mer tradisjonelle oppfatninger både om musikerrollen, om hva som utgjør kvalitet i musikk- og kunstformidlingen – der kunstnerisk frihet og kunstnerisk kvalitet ofte er enerådende kriterier – og om publikums rolle og status – der et faglig kompetent publikum kan ha høyere status enn andre publikumsgrupper, deriblant barn og ungdom (Kalsnes, 2004) – kan musikk lærerutdanningen gi muligheter for mange valg i utviklingen av musikeridentitet.

På samme måte som de ulike musikerrollene i det profesjonelle musikklivet inngår i et (mer eller mindre uttalt) verdihierarki, har de ulike lærerfunksjonene i det musikkpedagogiske feltet ulik faglig status (Kalsnes, 2004, s. 102), noe som også vil kunne påvirke profesjonsidentiteten. For musikk lærerstudentene vil utfordringen være å forene holdninger og verdier i musikk læreridentiteten med tilsvarende i musikeridentiteten på måter som gjør at disse identitetene kan berike hverandre i utviklingen av en helhetlig profesjonsidentitet.

De tidligere omtalte utviklingstrekkene i det musikkpedagogiske feltet henger bl.a. sammen med politiske føringer knyttet til *Kulturløftet* og *Kulturskoleløftet* (regjeringen Stoltenberg II). Mens intensjonen bak *Kulturløftet* er at alle skal få tilgang til kunst- og kulturtilbud og mulighet til selv å delta aktivt, innebærer *Kulturskoleløftet* at alle barn som ønsker det får et kulturskoletilbud av god kvalitet til en rimelig pris. Dette handler både om utvikling av et mer omfattende og breddeorientert kulturskoletilbud i tilknytning til skolefritidsordningen (SFO) og grunnskolen, og mer spissede tilbud som talentundervisning. Kulturskoleløftet innebærer også sterkere synliggjøring av kulturskolen i lokalsamfunnet, med rom for ulik organisering av kulturskolens virksomhet ⁶. Stortingsmelding 10 (2011–2012): *Kultur, inkludering og deltaking* (Kulturdepartementet) legger føringer for kulturskoleutviklingsmidlene, der hoveddelen vil gå til prosjekter med *kombinerte stillinger* i kulturskole og grunnskole/ skolefritidsordning.

Den kulturelle skolesekken, Kulturskoleløftet og Kulturløftet er satsinger som skal bidra til å realisere en (kultur)politikk som fremmer inkludering og deltaking. Det får konsekvenser for institusjoner som utdanner musikere og musikk lærere, og for hva slags profesjonsforståelse og profesjonskompetanse studentene forventes å utvikle gjennom utdanningen. Peter Renshaw (2003) er opptatt av hvordan kunstutdanningsinstitusjoner ser seg selv i en større samfunnsmessig kontekst. Han viser til kunst-

6 Se Kulturløftet: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/tema/kultur/kulturløftet/kulturløftets-15-punkter.html?id=270345>

ens betydning for menneskers søken etter identitet, mening og samhörighet i livet, og utfordrer utdanningsinstitusjonene:

In the current world crisis higher arts education might well consider taking the three Cs – connection, context and conversation – as their mantra. No institution can remain isolated and disconnected from the rapidly changing social, economic and technological context (...) It is imperative that artists (...and) teachers (...) have the skills, confidence, imagination and vision to create live, shared experiences which have something to say and make sense to audiences in different contexts. (Renshaw, 2003, s. 2–3)

Med henvisning til den engelske forskningsrapporten *Creating a Land with Music* (Renshaw, 2003) der det fremkommer at de fleste musikere har karrierer med roller både som komponister, utøvere, ledere og lærere, en såkalt *portfolio career* – spør Renshaw i hvilken grad utdanningsinstitusjonene forbereder studentene på å kunne fungere godt innenfor en *portfolio culture* (ibid., s. 6). Spørsmålet må ses i lys av at musikere og lærere begynner å redefinere sitt ansvar og sine roller, og at utdanningsinstitusjonene i mindre grad enn tidligere kan gi studentene det de trenger av konkrete kunnskaper og ferdigheter for et livslangt og omskiftelig yrkesliv. Utdanningsinstitusjonenes kanskje viktigste oppgave er å legge grunnlag for livslang læring, og Renshaw tar bl.a. til orde for et tettere samarbeid med yrkesfeltet, – særlig miljøer som er opptatt av å utvikle sine virksomheter og redefinere seg selv.

Et lignende perspektiv finner vi hos John Krejsler (2008) gjennom hans bruk av begrepet *kompetansenomade* (ibid., s. 254). Hans utgangspunkt er at både skolen og lærerrollen har endret seg så dramatisk med utviklingen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn at det ikke lenger gir tilstrekkelig mening å snakke om «profesjonelle lærere» og «skolen som kulturinstitusjon». Vilåårene for undervisning og læring er dramatisk endret – ikke minst som følge av teknologiutviklingen som gjør læring mulig på stadig nye arenaer og i et livslangt løp. Krejslers begrep kompetansenomade har til hensikt å fange opp de kraftfulle forandringene utviklingen medfører for lærerrollen:

Kompetensnomaden är en serviceinriktad varelse, som förstår att röra seg dit det finns behov av dess service. I ett livslångt lärande utvecklar hon sin kompetensvokabulär kontinuerlig, med avsikt att matcha de ombytliga behov som brukaren, förvaltningen och offentligheten ställer på hennes verksamhet. Kompetensnomaden har inte *en* identitet. Hon har alt oftare

tidsbegrensade anställningar, som kräver att hon mästrar multipla identiteter för att konstruktivt kunna bidra till arbetsprocesser som allt oftare är ämnesövergripande och i kontinuerlig förändring (Krejsler, 2008, s. 263).

Perspektivene til Renshaw og Krejsler peker i retning av at det ikke er snakk om å utvikle *en*, men snarere *flere* profesjonelle identiteter. For en musikk lærerstudent kan dette handle om utvikling av både læreridentiteter og musikeridentiteter. Jeg har tidligere i dette avsnittet brukt betegnelsen *helhetlig profesjonsidentitet* som ramme for musikk lærerstudentenes musikk lærer- og musikeridentitet, og anser at denne betegnelsen kan romme flere parallelle profesjonelle identiteter i tillegg til den eller de kollektive identitetene som det vil være aktuelt for musikk læreren som kompetansenomade å utvikle for å kunne fungerer godt i ulike profesjonskollektiv.

Tenkningen til Krejsler og Renshaw gir også noen perspektiver på betydningen av musikk lærerstudenters *profesjonsforståelse* – altså beredskapen til å kunne «lese», analysere og forstå det musikk pedagogiske feltet. Denne forståelsen inngår, slik jeg ser det, i den helhetlige profesjonskompetansen til en musikk lærer, og omfatter både kunnskaper om feltet, og å kunne analysere faglige, pedagogiske, strukturelle og politiske sider ved feltet og se disse i relasjon til musikk lærerprofesjonen. Profesjonsforståelsen blir dermed et viktig grunnlag for lærerens videreutvikling av sin egen lærerrolle og fornyelse av den pedagogiske virksomheten.

Ser vi nærmere på Krejslers beskrivelse av kompetansenomaden, må vi nærmest betrakte det som en forutsetning for den «nomadiske» kompetansen at musikk pedagogen er i stand til å orientere seg i sitt yrkesfelt – både faglig, politisk og mht. ulike gruppers behov. Her har jeg trukket frem og satt i kursiv de formuleringene hos Krejsler (2008) som illustrerer dette:

Kompetensnomen [...] *förstår att röra sig dit det finns behov av dess service. I ett livslångt lärande utvecklar hon sin kompetensvokabulär kontinuerlig, med avsikt att matcha de ombytliga behov som brukaren, förvaltningen och offentligheten ställer på hennes verksamhet* (ibid., s. 263).

Også i Renshaws måte å formulere seg på ser vi betydningen av en velutviklet profesjonsforståelse. Hos ham er det først og fremst musikeres og musikk læreres kompetanse til å kunne møte ulike publikums- og elevgrupper på meningsfulle måter innenfor forskjellige kontekster som fremheves. Følgende formulering – her tydeliggjort gjennom min kursivering – peker på aspekter ved lærerens kompetanse som betinger en velutviklet profesjonsforståelse:

It is imperative that artists (...and) teachers (...) have the skills, confidence, imagination and vision to create live, shared experiences which have something to say and make sense to audiences in different contexts.
(Renshaw, 2003, s. 3)

I den tidligere omtalte evalueringen av Den kulturelle skolesekken, gir Borgen & Brandt en beskrivelse av noen kunstners arbeid med å utvikle formidlingsmodellene i DKS. Beskrivelsen kan samtidig tolkes som et bilde på hvordan musikere og kunstnere kan forstås som kompetansenomader eller portfolio musicians / artists i deres søken etter nye formidlingsmåter for kunstuttrykk som har barn og unge i skolen som målgruppe:

Gjennom kunnskapsutvikling, prøving og feiling har mange av informantene som jobber nærmest elevene og skolene etter hvert kommet frem til dialogiske formidlingsmodeller. Disse kunstnerne og kulturformidlerne ser ikke noen konflikt mellom høy kvalitet og profesjonalitet og målgruppeorientert formidling, elevenes egenaktivitet og samarbeid med lærerne.
(Borgen & Brandt, 2006, s. 17)

OASE-studien

Studien tar utgangspunkt i musikk lærerstudentenes erfaringer fra OASE-prosjektet, der musikkformidling og gjennomføring av konserter og verksteder innenfor grunnskolens og Den kulturelle skolesekkens målsettinger utgjorde kjernen. Resultatene fra studien kan derfor ha interesse mht. musikkformidling til barn og unge generelt, – særlig for den formidlingsvirksomheten som foregår innenfor grunnskolens og Den kulturelle skolesekkens rammer. Studentenes utvikling av musikk lærer-identitet og profesjonsforståelse står sentralt i studien, og ses i lys av både utdannings- og kulturpolitiske perspektiver. Studien har som siktemål å utvikle forholdet mellom musikk lærerutdanningen og yrkesarenaen ved å sette søkelys på de utfordringene og mulighetene som ligger i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole og det lokale arbeidet med Den kulturelle skolesekken. Disse utfordringene og mulighetene vil både måtte få betydning for utdanningen av musikk lærere og for yrkesarenaens anvendelse av lærernes kompetanse i spennet mellom undervisning i grunnskole og kulturskole, utøving og formidling av musikk til barn og ungdom. Studiens målsetting har derfor vært å høste faglige, holdningsmessige og organisatoriske erfa-

ringer med OASE, særlig sett i lys av kulturskolen som ressurscenter for grunnskolen og som lokal aktør i arbeidet med Den kulturelle skolesekken.

Metode, datainnsamling, utvalg og svarprosent

Studien ble gjennomført som en elektronisk spørreskjemaundersøkelse til samtlige musikk lærerstudenter som deltok i OASE. Spørreskjemaet ble utformet med 26 spørsmål – hvorav de fleste baserte seg på avkrysning av faste svaralternativer og mulighet for fritekstkommentarer – og prøvd ut på noen av studentene i målgruppa på forhånd. Spørsmålene kan grupperes i følgende kategorier:

1. spørsmål knyttet til innhold og formidlingsform i oasen, herunder oasens samsvar med mål i læreplanen (K06) og Den kulturelle skolesekken
2. spørsmål knyttet til ulike sider ved samarbeidet i oasegruppene
3. spørsmål knyttet til OASE-prosjektets faglige verdi for grunnskolen og kulturskolen, samt oasepraksisens betydning for studentenes utvikling av musikk læreridentitet og profesjonsforståelse.

Undersøkelsen omfatter samtlige PPU-studenter som hadde praksis i OASE i tidsrommet 2006–2011. 31 av i alt 47 informanter besvarte spørreskjemaet, og dette gir en svarprosent på 66. Kjønnfordelingen var 11 kvinner og 20 menn, og de representerte fem ulike studentkull. Undersøkelsen ble gjennomført i to omganger – våren 2010 for kandidatene i PPU-kullene 2006 tom. 2010, og i januar 2011 for studentene i kullet 2010–11. Noen av informantene var fortsatt i en studiesituasjon da de besvarte undersøkelsen, mens andre var ferdig med utdanningen og i jobb. Informantenes bakgrunn var variert, både når det gjelder hovedinstrument og musikalsk sjanger, og mht. yrkeserfaringer som lærer eller utøvende musiker. Felles for dem var at alle hadde fullført en musikkutdanning på bachelor- eller masternivå og at de var eller hadde vært PPU-studenter.

Analyse

Analysen av datamaterialet ble foretatt med utgangspunkt i de ovenfor nevnte spørsmålskategoriene. Dataene i undersøkelsen er enten på nominalnivå eller på ordinalnivå (Hellevik, 1977, s. 150). Eksempler på data på nominalnivå er forskjellige formidlingsformer i oasene eller hvilke klassetrinn oasene var rettet mot, mens data på ordinalnivå innebærer at svarene er rangordnet, eksempelvis i stor grad – i noen grad – i liten grad.

Analysen er støttet av IBM SPSS – en programpakke for statistisk analyse, datahåndtering og dokumentasjon. De statistiske beregningene er foretatt på elementært nivå, og resultatene presenteres for det meste i krysstabeller. For at tabellene skal bli enklest mulig å tolke, er antallet kandidater oftest oppgitt i prosent med en angivelse av hvor mange kandidater de ulike prosentene utgjør.

Rollen som forsker og deltaker i styringsgruppen for OASE

OASE-prosjektets styringsgruppe hadde ansvar bl.a. for strategiske valg mht. innhold og organisering av prosjektet, og for å sette grenser og rammer for prosjektets mål og hensikt. Som forsker representerer min deltakelse i styringsgruppen en utfordring mht. å holde den nødvendige avstand til forskningsprosjektet og tolkningen av de resultatene som foreligger. Dette innebærer å fristille meg fra erfaringene om hva som oppleves som godt, dårlig, positivt eller negativt med OASE-prosjektet. Samtidig har min nærhet til OASE og de problemstillingene prosjektet reiser nettopp gjort det mulig å utforme en undersøkelse som både kan gi relevant kunnskap om musikk lærerstudentenes utvikling av profesjonsidentitet og – forståelse, og om hvilke faktorer som kan ha betydning for samarbeidet mellom grunnskolen og kulturskolen og lokalt arbeid med Den kulturelle skolesekken. Uten selv å ha vært tett på OASE-prosjektet, ville analysen og forståelsen for studentenes betraktninger vært vanskeligere.

Resultater

Det foreligger en relativt stor mengde data i denne studien knyttet til innhold og formidlingsform i oasene, til ulike sider ved samarbeidet i oasegruppene, til vurderingen av OASE-prosjektets faglige verdi for grunnskolen og kulturskolen, og til oasepraksisens betydning for studentenes profesjonsutvikling. Med henvisning til denne artikkelens spørsmål om hva som skjer med musikk lærerstudentenes utvikling av musikk læreridentitet og profesjonsforståelse i møte med OASE, vil jeg konsentrere meg om de resultatene som særlig belyser denne problemstillingen.

Oasene – formidlingsform og forhold til målsettinger i K-06 og DKS

Som bakgrunn for å gå nærmere inn på spørsmålene om studentenes utvikling av musikklereridentitet og profesjonsforståelse, skal vi først se på fordelingen mellom de tre formidlingskategoriene som ble valgt: *workshop med elevene* – en dialogisk formidlingsform med høy grad av elevaktivitet; *konsert/ forestilling med både elever og lærere/studenter som utøvere* – der både kulturskole- og grunnskoleelever var aktive deltakere; og *tradisjonell skolekonsert/ forestilling uten elevinnslag* – også betegnet som monologisk formidling. Tabell 1 viser fordelingen av formidlingsform i de oasene som er laget med studentene som deltakere.

<p>Tabell 1</p> <p>Hva slags OASE-prosjekt gjennomførte din gruppe?</p>	%	antall
Workshop med elevene	13	4
Konsert/forestilling m/både elever og lærere/studenter som utøvere	71	22
Tradisjonell skolekonsert/forestilling uten elevinnslag	16	5
Total	100	31

Vi ser at konserter eller forestillinger der både lærere, studenter og elever er utøvere er den dominerende formen. Det fremgår også av materialet at oasene fordeler seg på alle klassetrinnene i grunnskolen, og at en del av oasegruppene har blandet flere klassetrinn i sine oaseprosjekter.

En annen del av bakgrunnsbildet gjelder i hvilken grad studentene mente at oasene ble utformet i forhold til grunnskolens faglige opplegg og svarer på målsettinger i Kunnskapsløftet (K-06) og Den kulturelle skolesekken (DKS). Et stort flertall svarte positivt både mht samsvaret med læreplanens overordnede nivå og på fagnivå. I tekstkommentarene kommer det frem at de fagene som var implisert først og fremst var musikk, men også geografi, naturfag, engelsk, norsk og historie.

Et interessant funn er at de studentene som lagde *workshop med elevene* eller *konsert/ forestilling der elevene også var utøvere* – i langt større grad enn de som gjennomførte en *tradisjonell konsert eller forestilling uten elevinnslag* – vurderte at deres oaser ble utformet i tråd med skolens planer og faglige opplegg. Her må man imidlertid være oppmerksom på at antallet informanter i to av kategoriene er lite. Følgende tabell viser denne sammenhengen:

Tabell 2 I hvilken grad vurderer du at OASE-prosjektet ble utformet i forhold til grunnskolens planer og faglige opplegg?				
Hva slags OASE-prosjekt gjennomførte din gruppe?	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Totalt antall
	%	%	%	
Workshop med elevene	100	0	0	4
Konsert/forestilling m/både elever og lærere/ studenter som utøvere	36	56	9	22
Tradisjonell skolekonsert/forestilling uten elevinnslag	0	60	40	5
Total	12	15	4	31

Tilsvarende finner vi en sammenheng der de studentene som lagde *workshop med elevene* eller *konsert/ forestilling med elever som utøvere* – i betydelig større grad enn de som gjennomførte en *tradisjonell konsert eller forestilling uten elevinnslag* – vurderte at det var godt eller noe samsvar mellom deres oaser og Den kulturelle skolesekkens målsetting om at DKS skal bidra til realisering av skolens læringsmål. Tabell 3 viser dette:

Tabell 3 I hvilken grad vurderer du at OASE-prosjektet ble utformet i forhold til DKS' målsetting om at kunstneriske og kulturelle uttrykk bidrar til realiseringa av skolens læringsmål?				
Hva slags OASE-prosjekt gjennomførte din gruppe?	Godt samsvar	Noe samsvar	Lite samsvar	Totalt antall
	%	%	%	
Work-shop med elevene	75	25	0	4
Konsert/forestilling m/både elever og lærere/ studenter som utøvere	45	50	5	22
Tradisjonell skolekonsert/forestilling uten elevinnslag	0	20	80	5
Total	13	13	5	31

Sammenhengen mellom de to formidlingsformene som fordrer elevmedvirkning og studentenes vurdering av at det er disse oasene som svarer best både på DKS` målsetting og skolens planer og faglige opplegg er interessant. At flertallet av oasegruppene har valgt formidlingsformer som nettopp baserer seg på elevinvolvering og – deltakelse kan jo indirekte gjenspeile hva studentene tenker om skolens planer og faglige opplegg – at elevdeltakelse er en selvfølgelig del. Dette er interessant i forhold til diskusjonene om monologisk eller dialogisk formidling i Den kulturelle skolesekken, og det sier oss kanskje også noe om hva slags musikeridentiteter som kommer til uttrykk hos studentene og kulturskolelærerne når formidlingskonteksten er barn og ungdom i skolen. Musikk lærerstudentene og kulturskolelærere med lærerutdanning har større kjennskap til skolens planer og faglige virksomhet enn det mange av musikerne og kunstnerne i DKS har. Denne kjennskapen kan ha medvirket til at flertallet av oasegruppene valgte elevaktive formidlingsformer. Av tekstkommentarene og tallmaterialet i studien for øvrig fremgår det at de fleste av oasegruppene hadde samarbeid med grunnskolelærer både om idé, innhold, organisering og praktisk tilrettelegging, samt valg av klassetrinn / målgruppe for oasen. I mange av tilfellene ble innholdet lagt tett opp til temaer som inngikk i undervisningen. Det er grunn til å anta at dette også kan ha styrket den dialogiske formidlingen og graden av elevmedvirkning.

Musikk lærerstudentenes vurdering av OASE-prosjektets verdi

Spørsmålet om hvilken verdi studentene mente OASE hadde for grunnskolens og kulturskolens faglige virksomhet kan også gi interessant bakgrunnsinformasjon når vi skal se nærmere på spørsmålet om hvordan oasepraksisen har bidratt til utvikling av profesjonsforståelse. Som vi ser av tabell 4 mente et stort flertall av studentene at OASE hadde verdi både for grunnskolens og kulturskolens faglige virksomhet, for elevenes aktive deltaking i musikkformidlingen, for utvikling av kulturskolelærerrollen og for kulturskolens utvikling som lokalt ressurscenter.

<i>Tabell 4 I hvilken grad mener du at OASE-prosjektet hadde verdi for:</i>	Svært stor verdi	Stor verdi	Noe verdi	Liten verdi	Svært liten verdi	Totalt- antall
	%	%	%	%	%	
Grunnskolenes faglige virksomhet	13	42	32	13	0	31
Kulturskolens faglige virksomhet	3	36	39	16	7	31
Elevenes aktive deltagelse i musikkformidlingen	26	42	26	0	7	31
Utvikling av kulturskolelærerrollen	19	19	39	16	7	31
Utvikling av kulturskolen som lokalt ressurscenter	26	26	32	13	3	31

Samtidig ser vi at rundt en fjerdedel av studentene mente at prosjektet hadde liten eller svært liten verdi for kulturskolens faglige virksomhet og for utvikling av kulturskolelærerrollen. En mulig fortolkning av denne spredningen i svarene kan knyttes til ulike oppfatninger om hva som er kulturskolens faglige virksomhet, og derav hvilken rolle kulturskolelæreren har eller bør ha. Særlig i diskusjonene om utvikling av kulturskolen til lokalt kompetansesenter, skilles det mellom kulturskolens kjernevirksomhet – som på musikkområdet vil si opplæring på et instrument – og andre oppgaver som f.eks. breddeorienterte tilbud til store elevgrupper i skolefritidsordningen, eller i vårt tilfelle musikkformidling i grunnskolen. Musikk lærerrollen vil igjen defineres forskjellig og få ulikt innhold om vi forholder oss til kjernevirksomheten eller til kulturskolens andre oppgaver, og studenter kan ha ulike preferanser mht. hva slags kulturskolelærerrolle de ser for seg eller ønsker seg i fremtiden. Mens noen oppfatter endringene i kulturskolelærerrollen som positive, vil andre kunne se dem som utvanning av instrumentallærerens kjerneoppgave.

Jeg har valgt å krysse studentenes vurderinger av OASE-prosjektets verdi med spørsmålet om hva slags oaser (hvilken formidlingsform) studentene gjennomførte i sine prosjekter. Med forbehold om at det bak noen av prosentangivelsene står et lite antall kandidater, finner vi i tabell 5 noen interessante tendenser. Studentene som gjennomførte *workshop med elevene* er gjennomgående mer positive til OASE-prosjektets verdi enn

de to andre studentgruppene. Dette gjelder både mht. grunnskolens og kulturskolens faglige virksomhet, elevenes aktive deltaking i musikkformidlingen, og utviklingen av kulturskolelærerrollen og kulturskolen som ressursenter. Blant de studentene som gjennomførte *konserth/ forestilling med elever og lærere/ studenter som utøvere* er det noe større spredning i svarene mht. hvilken verdi de mener OASE-prosjektet hadde, men hovedtendensen er at studentene ga prosjektet positiv verdivurdering. Den gruppen studenter som gjennomførte en *tradisjonell konsert/ forestilling uten elevinnslag* har også en viss spredning i svarene sine, men her er hovedtendensen at de anser at OASE-prosjektet hadde mindre verdi. Går vi litt nærmere inn på tallene – fortsatt med forbehold om at antallet er lite – ser vi at hele 80 % i den siste gruppen mener at prosjektet hadde liten eller ingen verdi for grunnskolens faglige virksomhet, i motsetning til studentene som lagde *workshop med elevene*, der samtlige krysset av for svært stor eller stor verdi.

Tabell 5

Hva slags OASE-prosjekt gjennomførte din gruppe?

I hvilken grad mener du OASE-prosjektet hadde verdi for:	Workshop m/elevene	Konsert/forest. m/elever+lærere som utøvere	Trad.konsert/ forest. uten elevinnslag	Totalt antall
1. grunnskolens faglige virksomhet	%	%	%	
Svært stor eller stor verdi	100	59	0	17
Noe verdi	0	41	20	10
Liten eller svært liten verdi	0	0	80	4
2. kulturskolens faglige virksomhet				
Svært stor eller stor verdi	50	36	40	12
Noe verdi	50	36	40	12
Liten eller svært liten verdi	0	27	20	7
3. elevenes aktive deltaking i musikkformidlingen				
Svært stor eller stor verdi	100	73	20	21
Noe verdi	0	27	40	8
Liten eller svært liten verdi	0	0	40	2

4. utvikling av kulturskole-lærer-rollen				
Svært stor eller stor verdi	75	36	20	12
Noe verdi	0	45	40	12
Liten eller svært liten verdi	25	18	40	7
5. utvikling av kulturskolen som ressurscenter				
Svært stor eller stor verdi	100	50	20	16
Noe verdi	0	32	60	10
Liten eller svært liten verdi	0	18	20	5

Det kan være flere grunner til at studentene vurderte verdien av OASE-prosjektet forskjellig. Det er for eksempel nærliggende å anta at studenter som opplevde vellykkede oaser, godt samarbeid med lærerne i oasegruppene og fornøyde elever, tillegger OASE større verdi enn tilfellet er for studenter som har mer negative erfaringer med denne praksisen. Vi kan imidlertid ikke trekke den konklusjon at studenter som vurderte prosjektet som positivt har hatt større grad av profesjonsutvikling enn de som mener prosjektet hadde mindre betydning. Både positive og negative praksiserfaringer i OASE kan ha gitt verdifulle tilskudd til studentenes profesjonsforståelse – man kan lære like mye av det som ikke fungerer som av det som er vellykket – noe som også kommer frem i enkelte av studentenes fritekstkommentarer. Det man kanskje kan si – med henvisning til teoriene om musikkklærere som portfolio musicians (Renshaw, 2003) og kompetansenomader (Krejsler, 2008) – er at studenter med positive vurderinger bringer med seg erfaringer som de i større grad ser nytten av å ta i bruk når de kommer ut i jobb. Det er også mulig å anta at den positive vurderingen er forbundet med økt interesse for denne typen arbeid, og dermed økt faglig og holdningsmessig beredskap for å gå løs på tilsvarende utfordringer og oppgaver. Kanskje vil studenter med positiv vurdering også i større grad ta initiativ til lignende prosjekter i sine fremtidige jobber som musikkklærere.

Sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og profesjonsforståelse

Spørsmålene om hvorvidt OASE-prosjektet styrket studentenes sosiale kompetanse og endrings- og utviklingskompetansen knytter seg til målene for PPU-studiet og beskrivelsene av den kompetansen studentene forventes å utvikle gjennom lærerutdanningen. Sosial kompetanse handler

både om å kunne samarbeide med kolleger, ledelse, foreldre/foresatte og skolens lokalmiljø, om å møte elevene ut fra deres individuelle og kulturelle forutsetninger, og om å trekke elevene aktivt med i læringsarbeidet. Endrings- og utviklingskompetanse setter læreren i stand til å møte endringer i innhold, organisering og læringsformer i skole og arbeidsliv, til kritisk og konstruktivt å delta i utviklingen av lokale læreplaner, og til å gjennomføre forsknings- og utviklingsarbeid, bl.a. for å videreutvikle sin egen lærerrolle (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Sosial kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse inngår således i musikk lærerstudentenes samlede profesjonskompetanse.

Som vi ser i tabell 6 vurderer et stort flertall av studentene det slik at OASE-prosjektet har styrket både den sosiale kompetansen og endrings- og utviklingskompetansen deres. Rundt en fjerdedel mener prosjektet har hatt liten betydning for endrings- og utviklingskompetansen, mens en femtedel tillegger prosjektet liten verdi mht. styrking av deres sosiale kompetanse.

<i>Tabell 6 I hvilken grad mener du OASE-prosjektet har hatt betydning for deg mht:</i>	Svært stor eller stor betydning	Noe betydning	Liten eller svært liten betydning	Totalt antall
	%	%	%	
Styrking av endrings-/utviklingskompetanse	43	32	26	31
Styrking av sosial kompetanse	42	39	19	31
Utvikling av profesjonsforståelse	29	55	17	31

Studentene fikk også spørsmål om hvilken betydning de mente OASE-prosjektet hadde hatt for utvikling av profesjonsforståelsen deres. Dette begrepet kan vi ikke forvente at studentene har en entydig oppfatning av, men vi må anta at de tolker det dit hen at det har med forståelse for yrkesfeltet for musikk lærere å gjøre. En stor andel av studentene vurderer det slik at OASE har hatt betydning for utviklingen av deres profesjonsforståelse (tabell 6). På hvilke områder forståelsen har utviklet seg er det imidlertid vanskelig å si noe sikkert om, men følgende fritekstkommentarer kan indikere si oss noe om hva som kan ha bidratt til større profesjonsforståelse:

Fikk erfaring med å planlegge og gjennomføre et prosjekt med aktører fra ulike institusjoner, og med ulike utgangspunkt og tidsrammer.

Erfaring med prosjektarbeid og bruk av digitale verktøy (video), kjennskap til kulturskolen og tilbud om ringevikarstilling.

Fikk litt innblikk i hvilke utfordringer det ligger i å være lærer for flere klasser på mellomtrinnet. Spesielt med tanke på organisasjon og logistikk.

Innsikt i arbeidsmetoder og skolehverdag – hvilke rammer man jobber under.

At det er viktig å ha et godt samarbeid med kulturkontakten ved skolen slik at vi kan legge til rette en forestilling som alle partene får mest glede/utbytte av.

Litt mer vilje her. De (grunnskolen) var med å la til rette for dette – og syntes det var en bedre måte å få inn profesjonelle musikere enn ved RK (Rikskonsertene) og DKS, var mitt inntrykk.

I avsnittet om teoretiske perspektiver omtalte jeg profesjonsforståelse som en evne eller beredskap som setter musikkklærerstudenten i stand til å «lese», analysere og forstå det musikkpedagogiske feltet. Kommentarene ovenfor viser at studentene har ervervet ny innsikt om aktuelle skoleslag, om rammefaktorer og om noen av de utfordringene man står overfor som lærer, og er således illustrasjoner på at OASE-prosjektet har bidratt til deres utvikling av profesjonsforståelse.

Jeg har også valgt å se resultatene om OASE-prosjektets betydning for utvikling av profesjonskompetanse i forhold til hva slags oaser (formidlingsform) studentene arbeidet med. Uten å kunne påstå noe sikkert om årsak og virkning (og til tross for et lite antall bak noen av prosentangivelsene), finner vi følgende tendenser i tabell 7: jo mer elevaktive formidlingsformer studentene gjennomførte, desto større betydning tilla de OASE-prosjektet mht. å styrke deres sosiale kompetanse og profesjonsforståelse.

Tabell 7 Hva slags OASE-prosjekt gjennomførte din gruppe?				
I hvilken grad mener du OASE-prosjektet har hatt betydning for deg mht.	Workshop m/elevene	Konsert/forest. m/elever+lærere som utøvere	Trad.konsert/ forest. uten elevinnslag	Totalt antall
1. styrking av sosial kompetanse	%	%	%	
Svært stor eller stor betydning	75	41	20	13
Noe betydning	0	41	60	12
Liten eller svært liten betydning	25	18	20	6
2. styrking av endrings-/utviklingskompetanse				
Svært stor eller stor betydning	75	36	40	13
Noe betydning	0	32	60	10
Liten eller svært liten betydning	25	32	0	8
3. utvikling av profesjonsforståelse				
Svært stor eller stor betydning	75	27	0	9
Noe betydning	0	59	80	17
Liten eller svært liten betydning	25	14	20	5

Musikklæreridentitet

Som vi så i avsnittet om teoretiske perspektiver, omfatter musikklæreridentiteten bl.a. identifisering med ulike musikklærerroller. Gjennom OASE-prosjektet og samarbeidet i oasegruppene har studentene fått innblikk i roller og funksjoner som musikklærere kan ha i både grunnskolen og kulturskolen – og ikke minst i samarbeidet mellom disse skoleslagene. På direkte spørsmål om OASE har hatt betydning for deres utvikling av musikklæreridentitet i forhold til ulike arbeidsoppgaver, skoleslag og opplæringsarenaer (tabell 8), svarte et stort flertall av studentene positivt, og bare en femdel mente at prosjektet ikke hadde hatt særlig stor betydning.

En annen måte å nærme seg spørsmålet om studentenes utvikling av musikklæreridentitet, er å undersøke i hvilken grad OASE påvirket interessen deres for noen deler av yrkesarenaen eller enkelte sider ved musikklærerprofesjonen. I tabell 8 ser vi at svarene fordeler seg relativt jevnt på alle svarkategoriene mht. spørsmålet om OASE-prosjektet har hatt betydning for studentenes interesse for å arbeide både i grunnskole og kulturskole. Til tross for at vel en tredjedel av studentene mente at prosjektet ikke hadde særlig betydning i så måte, kan vi fastslå at det er en positiv

tendens i studentenes interesse for denne typen kombinerte stillinger. Videre mente et stort flertall av studentene at OASE har hatt stor betydning for interessen deres mht. å utvikle kulturskolelærerens utøvende rolle, og vi må også kunne fastslå at prosjektet har bidratt til å styrke interessen for å delta i utviklingen av kulturskolen som lokalt ressurscenter.

Tabell 8 I hvilken grad mener du OASE-prosjektet har hatt betydning for deg mht:		Svært stor eller stor betydning	Noe betydning	Liten eller svært liten betydning	Totalt antall
		%	%	%	
Utvikling av musikk lærer-identitet (i forhold til ulike arbeidsoppgaver/ skoleslag/ opplæringsarenaer)		33	45	22	31
Interesse for å arbeide både i grunnskole og kulturskole		30	36	35	31
Interesse for å utvikle kulturskolelærerens utøvende rolle		52	36	14	31
Interesse for å delta i utvikling av kulturskolen som lokalt ressurscenter		39	45	16	31

Går vi nærmere inn på resultatene som er vist ovenfor, ved å se dem i forhold til de ulike oasene (formidlingsformene) studentene arbeidet med, finner vi (igjen med forbehold om at noen av prosentene utgjør et lite antall) noen interessante tendenser. Den gruppen studenter som gjennomførte *workshop med elevene* svarer gjennomgående mer positivt enn begge de andre gruppene på spørsmålet om OASE-prosjektets betydning for de fleste variablene i tabell 9. Bare mht. interessen for å utvikle kulturskolelærerens utøvende rolle ser det ut til å være mindre forskjeller mellom gruppene:

Tabell 9 Hva slags OASE-prosjekt gjennomførte din gruppe?				
I hvilken grad mener du OASE-prosjektet har hatt betydning for deg mht.	Workshop m/elevene	Konsert/ forest. m/elever+lærere som utøvere	Trad.konsert/ forest. uten elevinnslag	Totalt antall
1. utvikling av musikk lærer-identitet	%	%	%	
Svært stor eller stor betydning	75	32	0	10
Noe betydning	0	45	80	14
Liten eller svært liten betydning	25	23	20	7

2. interesse for å arbeide i både grunnskole og kulturskole				
Svært stor eller stor betydning	75	23	20	9
Noe betydning	0	45	20	11
Liten eller svært liten betydning	25	32	60	11
3. interesse for å utvikle kulturskolelærerens utøvende rolle				
Svært stor eller stor betydning	75	45	60	16
Noe betydning	0	45	20	11
Liten eller svært liten betydning	25	9	20	4
4. interesse for å delta i utvikling av kulturskolen som lokalt ressurscenter				
Svært stor eller stor betydning	75	36	20	12
Noe betydning	0	50	60	14
Liten eller svært liten betydning	25	14	20	5

Det er også interessant å undersøke om og i hvilken grad OASE-prosjektet har bidratt til økt interesse og perspektiver på musikkformidling til barn og ungdom. Tradisjonelt er relativt lite av formidlingsvirksomheten i utøvende musikkutdanning rettet spesielt mot disse publikumsgruppene, til tross for at det gjennom Rikskonsertene og Den kulturelle skolesekken er et stort arbeidsmarked for musikere og utøvende musikkpedagoger. I tabell 10 ser vi at flertallet av studentene svarte at OASE-prosjektet ga dem perspektiver på musikkformidling til barn og ungdom. Det er grunn til å legge merke til den høye andelen studenter som gjennom OASE ble mer interessert i både å formidle musikk til barn og ungdom, å inkludere elevene aktivt i formidlingen, å utvikle varierte måter å formidle musikk til barn og ungdom, og ikke minst å vektlegge musikkformidling i sin undervisning. Ca. en tredjedel av studentene svarte at de verken ble mer interessert i musikkformidling innenfor grunnskolens rammer, eller tilla OASE noen betydning mht. å utvikle formidlingskompetansen deres.

<i>Tabell 10 I hvilken grad har arbeidet med OASE- prosjektet gitt deg perspektiver på musikkformidling til barn og ungdom?</i>	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Totalt antall
	%	%	%	
Mer interessert i musikkformidling til barn og ungdom	32	45	23	31
Mer interessert i å formidle musikk innen grunnskolens rammer	13	59	32	31
Mer interessert i å inkludere elevene aktivt i formidlingen	36	45	19	31
Mer interessert i å utvikle varierte måter å formidle musikk til barn/ungdom	45	36	19	31
OASE utviklet formidlingskompetansen min	13	59	32	31
Ønsker å vektlegge musikkformidling i min undervisning	65	29	7	31

Studentenes økte interesse for musikkformidling til barn og ungdom og for varierte formidlingsformer kan skyldes ulike faktorer. Dels kan erfaringene fra praksisen i OASE ha bidratt til opplevelse av mestring og økt faglig sikkerhet, noe som kan ha påvirket interessen for denne typen formidling. Dels kan studentene oppfatte kunstformidling til barn og ungdom som mer prestisjefylt, bl.a. som følge av Norsk kulturråds flerårige satsing på kunstformidling til barn og ungdom, og at mange musikkfestivaler nå også har program for barn. Den nylig gjennomførte evalueringen av Kunstløftet synliggjør også dette perspektivet: «Det er rimelig å anta at prestisjen som er knyttet til å arbeide med kunst for barn og unge, vil stige med et økende antall anerkjente prosjekter og kunstnere som retter seg mot denne målgruppen» (Hylland, Kleppe & Stavrum, 2011).

Med hensyn til spørsmålet om utvikling av musikk læreridentitet, sier en del av fritekstkommentarene i undersøkelsen noe om hvilke refleksjoner studentene gjorde seg om musikk lærerrollen, om holdninger de møtte hos lærerne de samarbeidet med, om erfaringer med OASE og om egen rolle. Dette er refleksjoner som vi må anta kan ha betydning for utvikling av musikk læreridentiteten:

Man lærer og utvikler seg av alle gruppeprosesser, både i forståelse av samhandling med andre mennesker og med tanke på ens egen rolle og oppførsel.

Utviklingen av kulturskolelærer-rollen: dette er en kjempeflott måte å bruke kulturskolelærerne på, men sann jeg så det, var ikke lærerne så interessert selv.

Det er mange muligheter man har, men også mange utfordringer i forhold til musikkklærere og administrasjon som har grodd fast i den stillingen de har hatt over lang tid.

Meget nyttig praksis. Fint å ha prøvd for alle typer musikkpedagoger ...

Kjempeviktig. Men krever stor samarbeidsvilje fra både grunnskolelærere og kulturskolelærere. Det opplevde ikke vi.

Planlegging av prosjekter tar mye tid. Likevel syns jeg vi var ganske effektive. Å være forberedt til et møte er essensielt. Alle må bidra.

Jeg lærte at man må være veldig dedikert hvis man skal jobbe som grunnskolelærer. Det er mange ulike elever å forholde seg til. Man må være en tålmodig og flink pedagog som skal undervise i ofte bråkete klasser. Jeg fikk ikke lyst til å jobbe i grunnskolen

(Min gruppe gjennomførte) en kombinasjon av workshop og forestilling. Herlig prosjekt!!

Jeg synes det er viktig. Man lærer mye om seg selv og hvordan man takler ulike situasjoner.

Jeg synes til tider det kunne være ubehagelig å stå foran en hel klasse å prate. Jeg fant det utfordrende å hele tiden skulle opprettholde elevenes motivasjon

Havnet i en fint sammensatt gruppe der alle stilte opp og kreativiteten blomstret. Da vi delte oss i workshopsgupper fungerte også fordelingen av arbeidsoppgaver fint!

Inntrykket mitt er at mange kulturskolelærere prater lite om ulike pedagogiske syn på undervisningen. Det prates veldig lite om sin egen undervisningspraksis med tanke på metode og innhold. Praten handler ofte i stor grad om lønnstrinn, rettigheter

I dette avsnittet fremgår det at OASE-prosjektet har hatt betydning for utvikling av studentenes musikk læreridentitet og interesse for ulike oppgaver og yrkesareaer i det musikkpedagogiske feltet. Selv om man skal være forsiktig med å påstå at det er noen direkte sammenheng mellom interesse og utvikling av musikk læreridentitet, er det naturlig å betrakte interessen for ulike oppgaver og yrkesareaer i lys av perspektiver på profesjonell identitet. Profesjonell identitet omfatter de egenskaper, verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som konstituerer lærerens tenkning om egen yrkesrolle nå og i fremtiden. I denne sammenhengen vil musikk lærerstudentens interesse for ulike oppgaver, lærerroller og yrkesarenaer – ervervet bl.a. gjennom praksisopplæringen – utgjøre et naturlig utgangspunkt for utvikling av slike identiteter. Heggen (2008) trekker også frem interesse som identitetsfaktor og viser til at læreryrket er blant de lett synlige yrkene for barn og ungdom. Lærerrollen er dermed blant de yrkesrollene som barn og ungdom kan identifisere seg med, og Heggen viser til at mange av lærerstudentene allerede i barne- eller ungdomsalder ble interessert i læreryrket (ibid., s. 321). Slik er det mulig å se for seg en sammenheng mellom musikk lærerstudentenes interesse for spesifikke musikkpedagogiske oppgaver, utvikling av profesjonelle identiteter som musikere og lærere, identifisering med ulike deler av yrkesfeltet og spesifikke lærerroller og utvikling av en helhetlig profesjonsidentitet.

Avsluttende kommentarer

I denne artikkelen har jeg hatt fokus på hva som skjedde med musikk lærerstudentenes utvikling av profesjonsforståelse og musikk læreridentitet i møte med OASE, der praksis skiller seg fra andre og mer tradisjonelle praksisformer i musikk lærerutdanningen. Ikke bare var fokuset på musikkformidling istedenfor på undervisning, men studentene skulle også ha rollen som likeverdige kolleger med kulturskole- og grunnskolelærerne i det praksisfellesskapet som oasegruppene utgjorde. Utfordringene i denne praksisen som innebar musikk- og kunstformidling *til* og *med* barn og ungdom i grunnskolen, var todelt. For det første handlet det om å skape formidlingssituasjoner som svarte på skolens og Den Kulturelle skolesekvens målsettinger bl.a. om at musikk og andre kunstuttrykk skulle bidra til realisering av skolens læringsmål. Dette innebar utprøving av nye formidlingsmåter, og mange av oasegruppene valgte dialogiske formidlingsformer for å møte disse utfordringene. For det andre var det en utfordring å skulle realisere skolens læringsmål i et samarbeid mellom grunnskole

og kulturskole, og således bidra med erfaringer som kan bane vei for utvikling av kulturskolen som ressurscenter for grunnskolen og for lokal forankring av arbeidet med Den kulturelle skolesekken. Studentenes egne vurderinger tyder på at de har fått innsikt og erfaringer som setter dem i stand til å delta i dette samarbeidet og i videreutviklingen av kulturskolen og Den kulturelle skolesekken.

Studien som er presentert i denne artikkelen har som siktemål å utvikle forholdet mellom musikk lærerutdanningen og yrkesarenaen. Gjennom oasepraksisen har studenter og faglig tilsatte i musikk lærerutdanningen fått mulighet til å delta i et faglig og pedagogisk utviklingsarbeid – i samarbeid med de medvirkende skolene. Dette gir verdifulle erfaringer om utfordringer og utviklingstrekk i praksisfeltet – erfaringer som igjen vil kunne påvirke at musikk lærerutdanningen blir bedre og mer relevant. Spørsmål om hvilke konsekvenser utviklingen av kulturskolen som ressurscenter og lokal forankring av Den kulturelle skolesekken kan få for musikk lærerrollen og dermed for musikk lærerutdanningen, bidrar til videreutvikling og fornyelse av utdanningens fokus og innhold. Slik utvikling og fornyelse er nødvendig også for å skape fornyelse i yrkesfeltet. Dette skjer først og fremst ved at nyutdannede musikk lærere utvikler sterke musikk læreridentiteter og god profesjonsforståelse og dermed er godt rustet til å gå løs på de oppgavene og utfordringene som til enhver tid befinner seg i det musikkpedagogiske feltet.

Referanser

- Broen og den blå hesten. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) og Kulturdepartementet (KD), 1996
- Bouij, C. (1999): Att bli musiklärare – en socialisationsprocess. *Nordisk musikkpedagogisk årbok 3/1999*, 77–90
- Borgen J.S. & Brandt S.S. (2006): *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. NIFU STEP rapport 5/2006. Oslo
- Den kulturelle skolesekken: <http://denkulturelleskolesekken.no/om/historie/> (22.3.2012)
- Heggen, K. (2008): Profesjon og identitet. I Molander og Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, 321–332

- Hellevik, O. (1977): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget
- Hylland, O.M., Kleppe B., & Stavrum, H. (2011): *Gi meg en K, en evaluering av Kunstløftet*. Norsk Kulturråd
- Kalsnes, S. (2004): Musikkformidling i musikkutdanningen – mellom kunst, pedagogikk og politikk. I Johansen, Kalsnes og Varkøy (red.): *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag, 92–110
- Kalsnes, S. (2012): *OASE – Om kulturskoleutvikling og lokal forankring av den kulturelle skolesekken. Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole, kulturskole og musikk lærerutdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Krejsler, J. (2008): Från professionell lärare till kompetansnomad? I Aili, Blossing og Tornberg (red): *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärarens liv och arbete*. Lärarforbundets förlag. Stockholm, 251–268
- Regjeringen Stoltenberg II: *Kulturløftet og Kulturskoleløftet*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/tema/kultur/kulturløftet/kulturløftets-15-punkter.html?id=270345> (22.3.2012)
- Renshaw, P. (2003): *Connecting conversations: The changing voice of the artist*. European league of institutes of arts teachers' academy. Institut del Teatre avd Escola Massana, Barcelona. http://d21.nl/UserFiles/Image/Documenten/sources/3.5ConnectingCoversations_0.pdf
- Ruud, E. & Kvifte, T. (1987): *Musikk – Identitet – Musikkformidling*. Universitetet i Oslo, institutt for musikkvitenskap / norsk folkemusikksamling. Oslo
- Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007–2010*. Kunnskapsdepartementet 2007. http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategi_kunstogkultur.pdf
- Solhjell, D. (2001): *Formidler og formidlet*. Universitetsforlaget, Oslo
- Stortingsmelding 10 (2011–2012): *Kultur, inkludering og deltaking*. Kulturdepartementet

Studieplan for praktisk pedagogisk utdanning ved Norges musikkhøgskole: <http://nmh.studiehandbok.no/nmh/Studiehaandboeker/Studiehaandbok-2011-12/Studier/Videreutdanning/PPUD-Praktisk-pedagogisk-utdanning>

Søreide, G. E. (2010): Fortellinger om læreridentitet. *Bedre skole* 1/2010

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning.*